

## EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES E PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

INTEGRAL EDUCATION AND PEDAGOGICAL INTERVENTIONS: CONTRIBUTIONS AND PROPOSITIONS OF THE HISTORICAL CULTURAL THEORY

Marta Chaves<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste texto, intencionamos apresentar alguns estudos, e tendo por base os trabalhos que empreendemos em diferentes localidades do Estado do Paraná, tecemos ponderações considerando as realizações que se amparam nos escritos da Teoria Histórico-Cultural, referencial que julgamos essencial quando temos em questão a defesa da educação humanizadora. Neste artigo, reafirmamos nossa defesa de que o elemento primordial quando discutimos a Educação Integral não está centrado na ampliação do tempo ou da jornada escolar; a Educação Integral apresenta-se como uma das poucas e talvez a última oportunidade para os escolares atribuírem sentido e significado ao conhecimento e à arte. Estabelecida essa prioridade, assinalamos que as proposições de formação de professores em uma perspectiva de educação humanizadora podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, condição essencial sobretudo nestes tempos de organização do capital e de absoluta negação de apropriação das riquezas edificadas pela humanidade.

**Palavras-chave:** Educação Integral; Teoria Histórico-Cultural; Formação de Professores.

**Abstract:** In this text we intend to present some studies and, based on the works we carried on in different places in the State of Paraná, we will make our considerations considering the accomplishments that were sustained in the Historical Cultural Theory writings, referential that we see as essential when we have in mind the matter of defense of the humanizing education. The article restate our defense that, the primordial element when we discuss the Integral Education is not centered in extension of time or school day; the Integral Education is presented as one of the few and maybe the last opportunity of scholars to attribute sense and meaning to the art knowledge. Once established this priority, we considered that the propositions of teacher's formations in a humanizing education perspective might contribute to the process of teaching and learning, essential condition mainly in this period of capital organization and absolute denial of appropriation of the edified wealth by the humankind.

**Key words:** Integral Education; Historical Cultural Theory; Teacher's Formation.

### PALAVRAS INICIAIS: DA POSSIBILIDADE LEGAL À POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A discussão a partir da qual se busca pensar as instituições educativas onde os estudantes possam permanecer mais tempo – para além das quatro horas comumente estabelecidas nas instituições públicas e privadas – pode parecer

para alguns uma questão recente, porém se nos detivermos à história da educação nacional, aos posicionamentos normativos e debates, percebemos que essa temática se apresentou ao longo de décadas anteriores, não apenas no Brasil, mas também no cenário mundial<sup>2</sup>.

A Constituição Federal de 1988, em harmonia com os valores jurídicos propugnados

<sup>1</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná e Pós-Doutorado em Psicologia Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp-Araraquara. Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil da UEM. E-mail: mchaves@wnet.com.br

<sup>2</sup> Ao atuar com Equipes Pedagógicas, temos considerado algumas elaborações que versam sobre Educação Integral, dentre as quais podemos mencionar: Brasil (2009); Paiva, Azevedo e Coelho (2014) e Tavares (2009). Cumpre, ainda, destacar os aspectos normativos presentes no artigo 53 da Lei nº 8.069/1990, os artigos 34 e 87 da Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 13.005/2014, o artigo 10 da Lei nº 11.494/2007, a Portaria nº 17/2007, o artigo 6º, inciso I da Portaria nº 17/2007, a Meta 6 da Lei nº 13.005/2014 e a Estratégia 6.3 desse mesmo diploma legal (BRASIL, 1990; 1996; 2007; 2014).

por documentos que refletem algumas das conquistas do século XX, tais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), estabeleceu, a exemplo de algumas cartas anteriores, que a educação deve constituir um direito, e embora não se manifeste literalmente sobre o tempo integral ao versar acerca dos princípios da educação escolar de forma robusta, apresenta como seu fim a educação integral; entendemos que essa expressão deve ser compreendida não apenas sob o ponto de vista da extensão do tempo de permanência dos estudantes junto à instituição, mas primar pela apropriação dos conteúdos e valores por parte dos escolares.

O texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) determina a ampliação gradativa do tempo de permanência na escola, sinalizando para a necessidade de se oferecer progressivamente o Ensino Fundamental em jornada integral. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), além de reafirmar a importância do tempo integral, inclui, entre as metas destinadas ao ensino obrigatório, a ampliação progressiva da jornada escolar visando expandir a escola para o período integral, a qual deve contemplar, pelo menos, um período de sete horas diárias. Nesse sentido, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) prevê a destinação de recursos para o Ensino Fundamental em Tempo Integral (e também para o Ensino Médio), os quais serão destinados aos municípios que assegurarem aos alunos o direito à educação básica em tempo integral (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, em diferentes localidades do Brasil têm sido instituídas práticas que se apresentam enquanto Educação Integral. No Paraná, em geral, os gestores têm anunciado que o objetivo é estender o ensino em período integral para todas as escolas dos municípios, no intuito de avançar para uma educação que se engaje na perspectiva do desenvolvimento de uma escola pública que cumpra sua função social. Defesas que se tornam mais presentes em períodos que antecedem pleitos eleitorais, pois sabe-se que em todas as propostas de educação há a defesa da necessidade de Educação Integral.

Cabe neste período de intensa defesa da educação integral pensarmos para além da ampliação da jornada escolar, mas entender seu real significado, qual seja, o de socializar às novas

gerações o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as contradições que se apresentam na atualidade.

É uma prática recorrente estabelecer a educação enquanto prioridade nos investimentos de ordem financeira, buscando ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, cuja meta é a formação humana em sua plenitude mediante a oferta de atividades esportivas, artísticas e intelectuais. Contudo, devemos salientar que as pesquisas desenvolvidas na área indicam que a mera expansão quantitativa do tempo na escola não assegura uma melhor compreensão de conceitos e desenvolvimento de habilidades e não favorece a formação humana dos estudantes (LECLERC, 2010; TITTON, PACHECHO, 2010; COELHO, 2013; PAIVA, AZEVEDO; COELHO, 2014; BRANCO, 2014).

Nessa direção, acentuamos que aspirar a educação integral implica atender não apenas às exigências normativas, uma vez que aspectos de infraestrutura e operacionalização pedagógica do espaço escolar, bem como de profissionais, devem assegurar também e em especiais condições para expansão qualitativa do tempo escolar. Com isto, se efetiva o debate político-ideológico que, comprometido com o conhecimento, reafirma a defesa de uma educação integral e de excelência para todos os escolares.

Entretanto, o que temos verificado em diferentes regiões do país é a reapresentação de práticas educativas, seja no âmbito da gestão, seja de ordem pedagógica; assim, Coordenadores Pedagógicos e Professores movem esforços por vezes infrutíferos para organizar o novo ensino da educação integral tendo por base o que já comumente é realizado. Não questionamos o que há de comum e convencional na organização escolar, o que indicamos é a necessidade de refletir *como* e *porquê* uma determinada ação educativa (comum, cotidiana) ocorre e se de fato pode favorecer a organização do ensino com vistas ao máximo desenvolvimento dos estudantes.

Assim, por vezes, mitigamos nossa possibilidade de avançar e ficamos mais uma vez com o conhecido *mais do mesmo*, em referência à expressão do poeta Renato Russo, que denunciava a prática de buscar mais daquilo que é a destruição da vida. O jovem poeta brasileiro descrevia o uso de drogas que aniquila a vida e

tratamos de práticas educativas que edificam a subserviência em detrimento da humanização e emancipação. Essa condição Mészáros (2008) com maestria denunciara ao se reportar à forma de organização da escola estruturada para a classe trabalhadora. Em suas palavras:

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização [...]. Quer os indivíduos participem ou não [...] das instituições de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados à sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Este autor acrescenta:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos individuais devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

A este estudioso somamos as assertivas de Moraes (2011), que em seus densos escritos leciona aos educadores brasileiros o quanto se tem negado a formação consistente, capaz de instrumentalizar a ação docente para compreender e superar a realidade imediata, na maioria das vezes tomada por situações de miséria subjetiva e material.

Quando discutimos o empobrecimento das condutas no interior dos espaços educativos, que refletem necessariamente um contexto mais abrangente, devemos fazê-lo tendo em vista o cenário mundial do qual a educação não se desvincula.

De acordo com dados da Unicef, 1,4 milhão de crianças encontram-se em risco iminente de

morrerem de fome em países como Nigéria, na Somália, no Sudão do Sul e no Iêmen (FUNDO, 2016). Ainda segundo os dados do órgão vinculado à ONU, estima-se que entre 2016 e 2030 teremos aproximadamente 70 milhões de crianças mortas antes de completarem cinco anos de idade; mesmo nos 41 países com altos níveis de desenvolvimento econômico tinha-se no ano de 2014 um total de 77 milhões de crianças em condição de pobreza monetária (FUNDO, 2016).

É a partir desse contexto que podemos discorrer sobre alguns exemplos de ações educativas recorrentes, que necessitam ser compreendidas e por vezes superadas. Se a educação integral ao organizar a realização de tarefas o faz da mesma forma que a conhecemos, mudou-se apenas o momento, pois estão sendo realizadas no período da tarde – predominantemente. Percebamos o equívoco se em geral defende-se que no período da tarde as crianças já estão cansadas (e estão mesmo), por que as tarefas ficam para o período da tarde? As tarefas não são importantes? Se a resposta for não, deixam de ter razões para que sejam feitas.

Há outros exemplos que podemos citar de *mais do mesmo*. Em outras palavras, realizações didáticas já conhecidas e que na educação integral se dão em jornada ampliada: lembremos da alimentação, da organização para o repouso, do intervalo dos trabalhos, da organização dos espaços na sala; há uma ociosidade recorrente das crianças, uma vez que não realizam trabalhos úteis, pequenas tarefas na organização do espaço, pois os profissionais da limpeza e cozinheiros realizam todo o trabalho, sem a menor participação dos escolares, o que não significa atribuir-lhes afazeres que competem aos adultos, mas que determinadas situações possam contar com a sua participação.

Esses são momentos que podem constituir-se em vivências significativas para os escolares, tanto do ponto de vista da autonomia, desenvolvimento de habilidades motoras quanto de aprimoramento dos conceitos de solidariedade e coletividade. Nesse viés, Pistrak (2005, p. 56) assevera que:

Baseando-nos no mesmo princípio de utilidade social, podemos e devemos induzir as crianças a toda uma série de tarefas, como, por exemplo, a limpeza e conservação de jardins e parques públicos,

a plantação de árvores (Dia da Árvore), a conservação das belezas naturais [...].

Ainda que Pistrak (2005), a exemplo de Makarenko (1976; 1981; [19--]), abordem um contexto histórico específico, vale a orientação de que as crianças e jovens podem e devem realizar tarefas socialmente úteis. Compreendemos que a aprendizagem de conteúdos específicos, valores e o desenvolvimento do apreço à arte podem harmonizar-se com a realização de tarefas úteis.

Há uma tendência no interior das instituições educativas de que o período da manhã deve ser dedicado “ao pedagógico” e o período da tarde deve ser voltado ao lúdico, uma possível herança do equivocado entendimento de ações pedagógicas na Educação Infantil. Essa hierarquização secundariza algo essencial que são as vivências afetas à arte e à ludicidade, que em geral estão concentradas no período da tarde com as chamadas “oficinas”<sup>3</sup>.

A esse respeito, Chaves (2007; 2014a) entende que as atividades realizadas à tarde não podem ser menos importantes que as atividades pedagógicas do período da manhã; o que importa superar a “lei da hierarquia” quando nas instituições se tem a ideia de que alguns procedimentos didáticos valem mais que outros. Afirma a pesquisadora que:

Em oposição a essas práticas, consolida-se o entendimento de que as instituições educativas só se justificam se, em todos os espaços e em todo tempo, ocuparem-se do desafio de disponibilizar às crianças as máximas elaborações humanas. Em outras palavras, significa dizer que na organização do ensino deve-se priorizar a defesa do desenvolvimento do espírito ativo, apreço à arte e ao conhecimento (CHAVES, 2014a, p. 85).

De fato, o que está em discussão não é o tempo enquanto prioridade, e sim como uma particularidade. Se o tempo for considerado na lógica da organização escolar que conhecemos, não haverá avanços nas discussões acerca da educação integral. O que está em discussão é: qual a função das instituições escolares? Qual

referencial teórico-metodológico ampara os trabalhos?

Em nosso entendimento, as questões essenciais estão em considerar qual a função da educação e eleger um determinado referencial teórico para amparar os trabalhos educativos. Estas parecem ser as duas principais questões quando se objetiva organizar o ensino, esteja em discussão ou não a Educação Integral, pois são elementos basilares na proposição de formação contínua dos profissionais que atuam na educação.

Consideramos que uma das principais dificuldades não está exclusivamente centrada na estrutura física dos espaços educativos a exemplo do que comumente se argumenta, mas sem dúvida é um implicador que se mostra quando os escolares necessitam permanecer mais tempo na escola. Nesse caso, a exemplo de outros aspectos, tem-se a exposição das fragilidades nos espaços educativos, pois o que não era tão evidente – como a ausência de espaços adequados –, quando as crianças permaneciam não mais de quatro horas nas instituições, com a permanência por mais tempo evidenciava-se a carência de espaços cobertos e locais adequados para alimentação.

O que se apresenta como necessário para os escolares da Educação Integral, também é de igual modo relevante para as crianças da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental sem jornada estendida. Com isso, podemos enunciar que o espaço físico, considerado uma das maiores necessidades nos projetos de educação integral, pode ser entendido apenas enquanto um dos elementos necessários, porém não essencial. Podemos, ainda, questionar: de que adiantaria o espaço adequado se fosse unicamente para adequação do tempo?

Vejam que mais uma vez o que está em voga é o tempo. Parece-nos que a questão é o que fazer com o tempo. Desse modo, reafirmamos a necessidade de discutir a função da escola e, por conseguinte, termos uma contribuição decisiva para responder de que forma deve ser utilizado o tempo das crianças durante seu período de permanência nos espaços educativos.

Essa questão nos remete a pensar na Educação Infantil e de que maneira é dimensionado o tempo das crianças nesse nível de ensino. Defendemos que há experiências de trabalho na Educação Infantil que podem contribuir com nossas reflexões em relação à Educação Integral; o contrário também é verdadeiro. O que estamos fazendo com o tempo

<sup>3</sup> Sobre essa questão de organização de atividades por “oficinas” discutimos mais adiante, e desenvolvemos a argumentação sobre a possibilidade de se organizar o ensino com Ateliê.

das crianças dos primeiros meses aos cinco ou seis anos de idade?

Em nossa atuação profissional e elaborações teóricas, defendemos que os estudos e planejamentos podem estabelecer como prioridade a organização da rotina, o que significa dizer tempo e espaço, e, por conseguinte, o papel da educação, conforme reafirma Leontiev (1978, p. 301) ao escrever que “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”. Assim, enquanto profissionais e pesquisadores, temos a necessidade de pensarmos em uma proposta de educação que contemple não unicamente o tempo dos escolares, mas se apresente enquanto possibilidade real de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades humanas, do conhecimento e do apreço à literatura e à arte. E, somado a isto, o desenvolvimento de espírito solidário e coletivo.

### **EDUCAÇÃO INTEGRAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA: REFLEXÕES SOBRE AS ESSENCIALIDADES**

Em nosso entendimento, a possibilidade de serem efetivados avanços na organização de instituições escolares que contemplem a educação integral está na elaboração da proposta de formação contínua. Julgamos que reuniões, cursos e planejamentos, se forem organizados com estudos, pode-se avançar para além do que já é prática cotidiana. Nesse sentido, vale lembrar que a formação contínua que em geral deve ser reconsiderada, pois o que observamos em diferentes localidades são cursos de formação que muitas vezes encerram uma proposta de estudos frágil e desconexa.

Para aligeirar o tempo de aperfeiçoamento, a que se soma a preocupação com o limite da quantificação de horas, impulsiona-se a oferta de cursos cujos objetivos não se harmonizam com reflexões e pesquisas que indiquem ou anunciem a compreensão e, se necessária, a recondução da prática pedagógica em prol de uma educação capaz de favorecer a promoção dos escolares para além de sua realidade imediata (CHAVES, 2014b). Acreditamos que o êxito de qualquer que seja a proposição educacional se efetivará por meio de um processo de formação contínua capaz de instrumentalizar efetivamente a ação docente. Dessa maneira,

O desafio é a formação caracterizada por sentidos e significados humanizadores, centrada na ideia de que os cursos de formação contínua não podem reduzir-se ao como fazer, mas devem conduzir à reflexão e compreensão acerca dos enfrentamentos e possibilidades da ação educativa formal, das necessidades e do potencial das crianças e dos motivos que possam ser gerados numa lógica de educação humanizadora (CHAVES, 2014b, p. 129).

A autora prossegue afirmando que:

A formação rigorosa, baseada em referencial teórico, deve servir para ensinar e desenvolver não apenas as crianças, mas também o próprio educador. Antes de pensar a necessidade de conteúdos “da” e “para” a criança é necessário apresentar conteúdos para o professor no sentido de que este possa ampliar seu universo cultural [...] (CHAVES, 2014b, p. 130-131).

A nosso ver, as Secretarias Municipais de Educação devem organizar propostas de Formação Contínua específicas para a Educação Integral, caso tenham essa forma de organização escolar. Assim, julgamos adequado que se considerem proposições e necessidades afetas à Educação Integral e, a partir disto, se firmem convites a ministrantes para a realização de estudos e planejamentos de ações pedagógicas junto à Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação e Equipes das instituições onde está instituída a Educação Integral.

Compreendemos que deve, necessariamente, serem considerados os conteúdos específicos, como, por exemplo, História, Língua Portuguesa, Matemática e outras áreas do conhecimento sem desconsiderar a atuação de ministrantes para os Projetos Educativos Especiais, dentre os quais podemos mencionar a música, a dança e o teatro se estes figurarem enquanto temáticas ou projetos de interesse das equipes pedagógicas. Assim, os profissionais que atuam com esses temas específicos também receberão formação de ministrantes com competência para realizar orientações de trabalhos com os escolares. É importante registrar que as Equipes Pedagógicas devem necessariamente participar de maneira ativa na formação, pois assim podem efetivar

orientações e acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos.

Salientamos a necessidade da realização de um trabalho integrado entre os ministrantes, o que implica reservar horários para reuniões, estudos e planejamento para os ministrantes, em que esses profissionais socializam suas intenções de atuação e podem coletivamente planejar e conduzir trabalhos de modo mais efetivo. Sabemos que as propostas de formação por vezes se efetivam e os ministrantes não se comunicam; se não raras vezes os profissionais da própria instituição não dialogam, este é mais um exemplo de que temos uma oportunidade ímpar de organizar não apenas a educação integral, mas também refletir e reconduzir as ações cotidianamente vivenciadas no interior das escolas e Secretarias Municipais de Educação.

Entendemos que no trabalho de formação deve-se oportunizar que os ministrantes tenham vivências com os escolares. E antes que se multipliquem os pronunciamentos de impossibilidade dado o número de alunos, podem-se eleger critérios para esse trabalho especial com os escolares. Podemos imaginar quão felizes ficam as crianças quando têm a oportunidade de conhecer pessoas de outras formações e realidades e quão enriquecedor para o processo de aprendizagem são esses momentos.

Pensar a educação integral e o processo de formação implica, ainda e necessariamente, manter e aprimorar diálogos constantes com a comunidade na qual está inserida a escola, autoridades e profissionais que atuam direta e indiretamente com as instituições educativas, uma vez que as práticas educativas comuns tendem a se repetir quando se organiza a Educação Integral. Dessa forma, devemos compreender que os espaços educativos integram um contexto social e devem ser elementos promotores no desenvolvimento das relações e vivências para além dos limites físicos da escola, o que possibilita a integração e a interação com a sociedade.

### **ORGANIZAÇÃO DA ROTINA: REFLEXÕES SOBRE AS NECESSIDADES DOS ESCOLARES E POSSIBILIDADES DA INSTITUIÇÃO**

Conforme pontuamos, uma das maiores dificuldades quando tratamos da organização da rotina nas instituições de Educação Integral é a

tendência à reapresentação do que já se faz ou fazia na instituição escolar. Por vezes, temos discutido que se organiza a rotina na instituição em função dos adultos que nela trabalham. É comum ouvirmos argumentos que priorizam o horário do professor em detrimento de uma necessidade de organização escolar, o que talvez nos conduza a pensar na necessidade de atuação exclusiva do professor na instituição de Educação Integral; se não for assim, a chance da *prioridade* não ser a Educação Integral é predominante como temos testemunhado, sobretudo desde 2013, quando o debate acerca da educação integral no Estado do Paraná tem se intensificado<sup>4</sup>.

Assim, se a organização do trabalho dos profissionais não estiver em harmonia com a proposição educacional, não teremos avanços, por menores que sejam – não haverá avanço. É oportuno trazermos à discussão um exemplo que ocorre de forma reiterada no interior dos espaços educativos. A hora do repouso (que na Educação Infantil é descuidadamente denominada “hora do soninho”), trata-se do intervalo entre o período da manhã e início da tarde, que para todas as idades podemos chamar de repouso ou descanso, que pode ou não ser de sono. As condições de organização podem favorecer essa atividade, mas não figurar enquanto fator determinante. Devemos refletir sobre a necessidade do repouso, assim temos orientado que se efetivem reflexões com os profissionais levando em conta a particularidade de cada instituição e grupo de escolares. Não raras vezes as crianças desejam permanecer ativas, seja para fazer uma determinada ação, seja para brincar.

A partir dessa condição particular, mas que expressa a necessidade de pensarmos todos os aspectos da atuação docente junto aos espaços educativos formais, e por conseguinte, na educação integral, no ano de 2016 desenvolvemos

<sup>4</sup> Mencionamos aqui o III Seminário de Educação em Tempo Integral, realizado no ano de 2013 pelo Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos e que contou com a participação de representantes dos municípios de Boa Esperança do Iguaçu, Cruzeiro do Iguaçu, Dois Vizinhos, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Salto do Lontra e São Jorge do Oeste, além de membros de Núcleos de Educação de outras regiões do Estado. Fazemos menção também ao evento “Formação em Ação Disciplinar Ensino Médio Integral” organizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná no ano de 2016.

um trabalho junto a quatro escolas<sup>5</sup> localizadas na região sul do Paraná, que juntas eram responsáveis por 698 escolares. Nesses espaços, a questão do repouso (ou descanso) era uma das principais reflexões, pois julgávamos que todos os instantes de permanência da criança na instituição são notadamente educativos e assim devem ser considerados; harmonizando-se com as orientações de Chaves (2014a).

Dessa forma, entendemos que organizar e acompanhar as crianças para horário de descanso ou do sono figura enquanto procedimento didático na rotina, uma vez que não é menos importante que as brincadeiras que ocorrem nos parques, ensino de fração, o ensino no tocante às normas da língua portuguesa, a aproximação e apropriação de língua estrangeira, ou seja, nenhuma atividade deve ser secundarizada ou possui hierarquia em relação umas às outras (CHAVES, 2014a).

Essa questão ora apresentada, de cunho pedagógico, é reafirmada por estudos de ordem fisiológica, assinalando que o repouso possui caráter imprescindível para o corpo humano – e com mais propriedade ainda para as crianças – no sentido de favorecer seu pleno desenvolvimento.

A esses elementos somamos questões a serem consideradas em nossas reuniões pedagógicas. É importante que os escolares que se encontram nas instituições permaneçam por um determinado período em condição de repouso, e entendemos que o maior tempo de repouso se daria de forma mais adequada no intervalo do almoço.

Partindo da premissa que toda ação no interior da instituição educativa deve ser revestida de intencionalidade, é oportuno compreendermos o significado da expressão repouso. De acordo com Ferreira (2010), repouso é a ausência de movimento, de tensão ou agitação e expressão de tranquilidade. Podemos depreender que repouso significa a **ausência ou cessação de movimentos por parte da criança**.

Em constantes diálogos, buscávamos reafirmar que convém que as crianças não tenham atividades pedagógicas ativas nesse período de intervalo, compreendido a partir do término da refeição e o início de outras atividades educativas.

Orientamos para que aos poucos as crianças se organizassem de maneira a permanecer em repouso nos espaços escolares, e nesse tempo os espaços devem ser especialmente planejados para repouso.

Dessa forma, nesse tempo não haverá utilização de brinquedos ou jogos. Ressaltamos que a exposição de filmes e documentários é de igual modo inadequada, visto que essas atividades devem ser realizadas com a devida proposição didática e que necessariamente em tais circunstâncias as crianças devem estar ativas, participando, debatendo, comentando; motivos pelos quais vídeos, filmes e afins não são apropriados para esse momento da rotina escolar, sobretudo porque em outros momentos da rotina o brincar, procedimentos didáticos com brinquedos e jogos deverão estar organizados de modo intencionalmente planejado, quando a criança vivenciará diferentes possibilidades com o brincar tendo sempre a orientação do professor, com encaminhamento didático. Frisamos que compreendemos o brincar como organização prioritária, que deve se dar em tempo e momento destinados a tal finalidade.

No tocante à leitura, ou seja, disponibilizar em alguns espaços de descanso e relaxamento materiais como livros, revistas e gibis para que se a criança desejar manusear ou ler de forma silenciosa, quando muito uma comunicação em tom de voz baixíssimo, poderá ser concedido, mas não deverá ser incentivado, não figurando enquanto regra, devendo ser tal conduta secundarizada até que deixe de existir nesse intervalo.

Lembramos que, nos diálogos com as Coordenações, temos refletido que o momento do repouso não se assemelha ao repouso e descanso que temos em nossas casas, ou que algumas crianças vivenciam em suas residências. É sempre importante considerar que se trata de uma vivência em ambiente escolar, coletivo, por isso a pertinência das ponderações que apresentamos.

Para o momento de repouso compreendemos a necessidade de se organizar um momento silencioso, sem estímulos sonoros ou visuais que interfiram na manutenção desse ambiente. Zelar por um ambiente calmo, aconchegante e afetuoso, como deve ser para o desenvolvimento de condutas das crianças, em que aprendam a falar baixo, ouvir, esperar e manter o corpo em condição de descanso são

<sup>5</sup> Escola Municipal Leopoldo Mercer, Escola Municipal Professora Maria Emília Steiger, Escola Municipal Professor Paulo Freire e Escola Municipal Santo Dumont, localizadas no Município de Telêmaco Borba – Paraná.

condições que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos escolares.

### EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE O TEMPO

Os estudos e experiências de trabalhos com Equipes Pedagógicas e Professores das quais temos participado revelam que junto às intenções de buscar realizar um trabalho pedagógico adequado, os gestores, professores e outros profissionais centram sua atenção na preocupação com o tempo, conforme indicamos em nossa reflexão.

De igual modo, os familiares, ao solicitar ou apoiar a proposta de implantação de educação integral, centram sua atenção no tempo, pedindo um local para as crianças e jovens *passarem* o tempo. Observamos que, em geral, solicita-se um local para que seja *ocupado o tempo*, podendo sugerir que tais espaços físicos alheios às instituições educativas podem se constituir em espaços escolares, onde podemos mencionar os centros esportivos como um exemplo. O que pode ser verdadeiro, desde que todo zelo seja atribuído, pois a responsabilidade é escolar e não de mera ocupação de um espaço para que o tempo das crianças e jovens seja *preenchido*.

Percebemos que, se por um lado a preocupação com o tempo é justa, de outro pode conduzir a ações didáticas de forma inadequada. Reafirmamos que o predomínio no tocante à Educação Integral é a ideia de tempo; o que em certa medida tem conduzido a quase totalidade das intervenções pedagógicas, tanto que se apresenta como um dos termos mais citados nas reuniões pedagógicas. E vale lembrar que profissionais que atuam nas instituições também se ocupam do tempo para argumentar sobre a impossibilidade de realização de algumas ações.

Se por um lado temos o argumento de que há carência de tempo para realizar determinados procedimentos didáticos, por outro temos a preocupação em *ocupar* o tempo dos escolares. Ter o que fazer com os estudantes por mais um período não é tão simples quanto parece de início.

Nessa questão de tempo, há mais um elemento sobre o qual devemos pensar: o desempenho intelectual dos escolares. Dados apresentados pela Unicef indicam que 38% das crianças que frequentam escolas primárias no planeta não aprendem a ler, escrever e realizar operações matemáticas elementares (FUNDO,

2014). Quando tratamos da realidade brasileira, essa questão não é dissonante; dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2014, que contou com a participação de 2,6 milhões de estudantes, revelam que apenas 11% dos estudantes brasileiros matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental possuíam nível ideal de leitura, sendo capazes de reconhecer tempos verbais e entender o sentido de um texto; o levantamento indica ainda que somente 22% conseguem ler sílabas e formar palavras. A ANA demonstrou ainda que 57% dos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem relacionadas à matemática, e 24% dos estudantes não conseguem escrever números por extenso ou reconhecer formas geométricas (BRASIL, 2015).

Assim, podemos pensar que uma criança avaliada no 5º ano do Ensino Fundamental não tem apenas cinco anos de vida escolar, pois devemos incluir nessa adição os anos de vivência na Educação Infantil, implicando afirmar que temos aproximadamente uma década de atividades em instituição educativa formal, o que parece-nos *tempo* suficiente para se apropriar do conhecimento sistematizado pela humanidade; pensemos aqui no conhecimento da escrita, códigos de comunicação e da linguagem matemática elementar.

Em nossas reflexões com os professores e Equipes Pedagógicas, procuramos realizar essa ponderação. Lembramos que os elementos basilares para edificar a Educação Integral podem ser os elementos que julgamos essenciais para organizar as instituições educativas independentemente do nível de ensino ou do período de permanência dos escolares.

Compreender qual a função da escola e qual possibilidade de educação humanizadora parece-nos primordial em estudos e planejamento de implementação de educação integral e, de igual modo, para organizar trabalhos pedagógicos para essa forma de organização escolar.

Defendemos que intervenções pedagógicas que contemplem o trabalho com Arte e Literatura Infantil são capazes de potencializar o desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças. Nessa direção, elaboramos procedimentos didáticos com o propósito de que estes se configurem em demonstrativos de recursos capazes de instrumentalizar o professor e estimular as crianças para o conhecimento, que em geral não estão em seu cotidiano. Assim, os

Dicionários Letras Vivas<sup>6</sup>, Livretos Biográficos<sup>7</sup>, Caixas que Mostram Telas<sup>8</sup> e as Caixas de Encantos e Vida<sup>9</sup> configuram-se como

<sup>6</sup> O dicionário Letras Vivas constitui recurso didático possível de ser elaborado durante o ano letivo, em conjunto com as crianças. A escolha das palavras que comporão o dicionário é realizada a partir de histórias, poemas, músicas, passeios, termos que os educandos manifestam interesse em conhecer ou, ainda, uma palavra que o professor tenha desafiado a sala a aprender o significado. Inicialmente, a palavra é registrada, o professor apresenta a definição extraída de um dicionário de uso didático na instituição; as crianças ouvem, leem ou registram por meio da escrita ou desenhos o significado do termo; em momento posterior, devidamente planejado e organizado pelo professor, as crianças atribuem coletivamente significado à palavra escolhida, tendo como ponto de partida a conceituação do dicionário. Esse recurso didático objetiva mobilizar a criança a ampliar seu vocabulário (CHAVES, 2011a).

<sup>7</sup> Os Livretos Biográficos são recursos didáticos que reúnem textos, imagens, ilustrações e informações sobre um determinado expoente da literatura, poesia, música ou das artes plásticas a fim de que a sua produção artística e cultural seja apresentada às crianças. A composição do Livreto pode, ainda, contemplar a biografia de um autor, músico, pintor, escultor, poeta, inventor, pesquisador ou algum nome de relevância na história da humanidade. Nesse caso, o Livreto Biográfico reunirá elementos da vida do nome em estudo, apresentando-os às crianças (CHAVES, 2011a).

<sup>8</sup> As Caixas que Mostram Telas constituem-se em recurso didático composto por uma caixa (papel, madeira ou material similar), no interior da qual é reproduzida uma tela em três dimensões de um expoente das artes plásticas visuais. Conjuntamente à reprodução, tem-se uma imagem da tela original, para que as crianças possam observar a imagem e o resultado do trabalho. O período de realização – incluindo o planejamento, organização e elaboração – pode chegar a um semestre, indicando que nesse período a criança tem inúmeras vivências até a finalização da Caixa. Todo processo de desenvolvimento desse recurso didático é proposto, organizado e conduzido pelo professor; as crianças participam ativamente da elaboração da Caixa sob a orientação e condução do educador (CHAVES, 2011a).

<sup>9</sup> O recurso didático denominado Caixas de Encantos e Vida é elaborado coletivamente, o grupo realiza a escolha de um expoente da literatura, da poesia, da música ou das artes plásticas a ser estudado. A Caixa contempla os “encantos” que, em geral, é representado por cinco temáticas, quais sejam: infância, amigos, obra, viagens e realizações que dizem respeito ao reconhecimento ou premiações que tenha obtido ao longo de sua trajetória profissional. O objetivo é representar a “vida” de um determinado expoente a partir de material escrito, fotos e objetos

possibilidades de apresentar às crianças extratos de elaborações humanas aprimoradas.

Destacamos aqui um trabalho especial que se faz com informações sistematizadas de aspectos biográficos de compositores, pintores, escritores ou profissionais ligados à dramaturgia. Conhecer e estudar obras, viagens, infância e amigos dos expoentes dessas áreas é essencial para a elaboração de planejamentos e procedimentos didáticos com e para as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o que imediatamente enriquece seu vocabulário, equipa o infante para desenvolver funções psicológicas superiores como memória, atenção, abstração, pensamento. Entendemos que, dessa forma, atribui-se sentido didático-pedagógico às elaborações clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural, conforme defendido nos escritos clássicos (VIGOTSKI, 2001, 2009; LEONTIEV, 1978; VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, 2016) e por pesquisadores contemporâneos desse referencial teórico (CHAVES, 2011a, 2011b, 2014, 2015; PRESTES, 2012; LUCAS, 2010; FACCI, 2006).

A Teoria Histórico-Cultural reafirma que a criança – nas experiências com as artes – estabelece comparações, elabora impressões, interpreta conflitos, considera e refuta diferentes hipóteses. Para ilustrar como a organização da rotina pode ser tomada pela arte, indicamos a composição do que chamamos de “Camarim: um espaço de artes e encantos” (CHAVES, 2011a).

Exemplificamos com a composição desse espaço que pode ser organizado em uma escola de Educação Infantil ou Ensino Fundamental. É comum haver nas instituições salas que podem ser utilizadas como “Camarim”. Basta verificar se há espaços possíveis de serem reutilizados e que possam receber novas funções e significados. O importante é que seja um espaço que possa comportar malas antigas ou baús, utensílios variados, adereços, instrumentos musicais, figurinos, roupas, preferencialmente de adultos de diferentes idades e profissões, objetos comuns em residências e locais de exercício de distintas profissões.

Assim, teríamos nesse espaço recursos e objetos para representações de diferentes peças, histórias, músicas e poesias. Escolhemos o termo “camarim” porque sugere a lembrança de um

que caracterizem os diferentes momentos de sua história (CHAVES, 2011a).

ambiente reservado à arte e assim se configura como espaço para desenhar, pintar, escrever e representar, o que significa assinalar que deve ser um espaço privilegiado para favorecer o processo criativo. Desse modo, além da sala de aula, que deve ser necessariamente um lugar para a arte e a aprendizagem, as crianças terão no “camarim” mais um espaço que se configura em recurso didático, e conforme pontua Vigotski (2010a, p. 695), deve ser “fonte de desenvolvimento”.

Com isto, a atuação junto aos escolares deve ser viabilizada em uma perspectiva de humanização e emancipação, em que os procedimentos didáticos sejam ricos de significado, afetividade e comunicação. Nessa vertente, a escolha de recursos e procedimentos figura na condição de características essenciais no processo de ensino. Nesse propósito de educação, recorreremos à ideia de que os sentimentos estéticos, segundo Blagonadezhina (1969), se desenvolvem mais quando se apresentam no tempo de permanência da criança, por meio de versos especialmente escritos para elas, com desenhos de qualidade, com boa música e ritmos variados.

### EDUCAÇÃO INTEGRAL, PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO: POSSIBILIDADES DE ÊXITOS

Na perspectiva que ora apresentamos, entendermos ser oportuno discorrer sobre possibilidades de intervenções pedagógicas na educação integral que podem favorecer o pleno desenvolvimento de professores e escolares. Nesse sentido, a partir da orientação de trabalhos realizados no ano de 2016, junto a quatro escolas de Educação Integral do Município de Telêmaco Borba, no Estado do Paraná, como responsáveis por orientações didáticas às Equipes de Educação Infantil e Educação Integral do Município elaboramos algumas propostas de organização do trabalho pedagógico com Ateliê<sup>10</sup>, dentre as quais

<sup>10</sup> Como exemplo, podemos citar o **Ateliê de Arte**, destinado a estudos relacionados aos aspectos históricos da Arte, conhecimento acerca de diferentes manifestações artísticas, a obra dos diferentes expoentes, bem como desenvolver elaborações a partir da realização de diferentes técnicas artísticas com o uso diversificado de materiais. **Ateliê de Literatura**, com estudos relacionados à Literatura, aprimorando conhecimentos acerca de diferentes expoentes da Arte Literária, o período histórico da obra estudada, os elementos do texto estudado, a

algumas foram realizadas nos espaços educativos formais.

Nossa definição pelo termo Ateliê<sup>11</sup> na Educação Integral se justifica pelo fato de que esse conceito está, na atualidade, imediatamente relacionado às práticas artísticas. Indicamos e fortalecemos nosso entendimento em relação à Arte: um processo criativo e criador, que necessita ser rico e enriquecedor. Isto do ponto de vista do desenvolvimento da intelectualidade; outro elemento essencial é a contribuição que todos os Ateliês possam ofertar à organização do tempo e do espaço nas escolas.

A expressão Ateliê tem origem associada à França e nos lembra espaço de experimentação e criação, no qual o professor de Ateliê poderá favorecer uma rotina de riquezas culturais e aprendizagens, as crianças poderão desenvolver condutas de pesquisa e estudo, experimentação, elaboração e criação sobre cada temática.

Temos estudado que a organização do espaço e a composição do tempo educam, assim entendemos que devem educar para a plenitude e o máximo desenvolvimento de habilidades humanas, e destacamos a memória, atenção,

---

biografia dos autores, as produções para TV, entrevistas, viagens realizadas, as correspondências mantidas pelo expoente junto aos amigos escritores através diferentes estratégias, e como recursos aprimorados. **Ateliê de Música**, por meio de estudos relacionados à música, diferentes fontes e possibilidades sonoras, realizarão pesquisa e estudos afetos aos elementos da música, os diferentes ritmos musicais, os aspectos históricos, bem como o sentido e significado das letras, os instrumentos utilizados, os expoentes da música nacional e internacional. O **Ateliê de Dança** permite que os escolares vivenciem estudos relacionados a Dança, os aspectos históricos enquanto linguagem e manifestação cultural, as diferentes possibilidades com o movimento, realização de pesquisa e estudos afetos aos elementos do movimento corporal, o movimento corporal como forma de expressão e comunicação, alguns estilos e produções artísticas da Dança, além de elencar alguns expoentes da Dança em determinados estilos, coreografias e figurino (CHAVES, 2011a).

<sup>11</sup> O termo “oficina” é comum quando há referência à Educação Integral, utilizado com frequência no Paraná e em outros Estados. Está associado às “oficinas” das corporações de ofício que datam da Idade Média, neste tempo havia o processo criativo, mas predominantemente estava associado e reservado a um mestre e não ao coletivo, como é a reflexão que estamos orientando. Para sermos fiéis aos autores estudados e reflexões que desenvolveremos, nossa escolha será o termo Ateliê, aos poucos e sem urgência utilizaremos a nomenclatura em curso.

linguagem, criação, isto para citar algumas funções psíquicas que apenas os seres humanos possuem. Para nós, a esses elementos, soma-se a relevância da afetividade: carinho e bons sentimentos são basilares para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Dessa forma, a chegada na instituição até a realização de procedimentos didáticos (leitura, escrita, pintura) devem constituir-se em vivências nas quais os escolares conheçam e aprendam tendo como referência o que é ou poderá ser o mais elaborado, tendo como parâmetro o que a Humanidade produziu ao longo da História, como ampara a Ciência da História e a Teoria Histórico-Cultural.

Essa compreensão mobiliza-nos para estudos e reflexões sobre as condutas necessárias no contexto de uma Educação que se organize de modo a favorecer um processo educativo verdadeiramente integral. Nessa perspectiva, em todas as reuniões e estudos com as Equipes Pedagógicas das escolas temos frisado a **importância** dos profissionais da instituição para a implementação da proposta. Defendemos que a organização do trabalho através de Ateliês apresenta um aprimoramento na organização da Educação Integral, constituindo-se enquanto Projeto Educativo Especial, no qual o professor de Ateliê terá a oportunidade de aprofundar estudos afetos a uma temática, e desse modo planejar as ações didáticas sob sua responsabilidade de forma rica e encantante, questão essencial para o êxito do trabalho educativo. Os professores de Ateliê participarão das reuniões de orientação, estudos e planejamento, além de cursos com elaborações dirigidas especialmente aos Ateliês.

Seguimos refletindo sobre a possibilidade de realizarmos atividades práticas de tal monta que as crianças percebam *sentido* e *significado* nos trabalhos educativos que desenvolvem. Assim, destacamos as exposições que serão planejadas e realizadas nos espaços escolares e em outros locais, as produções dos estudantes que poderão se constituir em presentes para os familiares, convidados, ministrantes, autoridades, estudantes de outras instituições, bem como a participação em Eventos, algumas das estratégias para que o elaborado, composto, criado com as crianças tenha destino, desdobramento na e em outras instituições.

Ao buscarmos apresentar possibilidades de intervenções pedagógicas na Educação Integral, podemos organizar os Ateliês da seguinte forma:

#### **a) Ateliê para Orientação de Estudos**

Nesse Ateliê, os alunos estarão aprimorando sua aprendizagem, favorecendo o aprofundamento dos estudos realizados na sala de aula, principalmente na aquisição do Sistema de Escrita Alfabética e os conhecimentos da Linguagem Matemática. Para a organização desse Ateliê, o professor deve considerar o nível e as expectativas de aprendizagem, prevendo os diferentes agrupamentos e conteúdos necessários. Essa vivência contemplará a participação do Professor e Estagiários dos Cursos de Magistério e Pedagogia, possibilitando a organização do trabalho junto às crianças, o que favorecerá ao professor atuar com um número de crianças que lhe permita atenção especial aos estudantes.

#### **b) Ateliê de Inglês**

Os estudos afetos à Língua Estrangeira constituem-se em um Projeto Educativo Especial, em que os estudantes terão a possibilidade de conhecer os aspectos de outra cultura, nesse caso a cultura inglesa. Possibilitam o contato com elementos culturais e linguísticos que ultrapassem a sua realidade imediata e permitam o aprimoramento de vivências educativas.

#### **c) Ateliê com Professores de Hora Atividade**

Ao longo do tempo e em diferentes regiões do Brasil, no tocante à Hora Atividade, tem se cristalizado a ideia de que para o professor titular configura-se em tempo de estudo e planejamento, ao mesmo tempo que para o Professor de Hora Atividade, quando assume um trabalho, é ele próprio o titular, ao menos uma vez por semana. Essa é considerada a prioridade para organizar o trabalho de e com os professores dessa especial atividade escolar (CHAVES, 2012).

Realizamos a defesa de que esse profissional ocupa a condição de titular das intervenções e atividades desenvolvidas com os escolares; com isso, para que o trabalho educativo tenha êxito, ainda que com a particularidade de ser realizado uma vez por semana, necessita ser contínuo e integrado, tendo em vista que há, em geral, mais que uma instituição educativa nos municípios (CHAVES, 2012). Assim, integrar os trabalhos mostra-se como um dos desafios às equipes pedagógicas. Antes, e era condição para que esse profissional deixasse de figurar com uma condição secundarizada, muitas vezes não tendo reconhecida sua importância no processo de

ensino e aprendizagem, passando a constituir identidade profissional e pedagógica (CHAVES, et. al., 2016).

De acordo com Chaves (2012), a forma mais coerente de se integrar e organizar didaticamente o trabalho do professor de Hora Atividade, para que deixe de ser visto como o profissional que apenas finaliza algo que outro começou, não sendo titular de seu próprio trabalho, passa necessariamente por conferir-lhe independência e autonomia.

Nesse contexto, entendemos que a Hora Atividade se constitui em Projeto Educativo Especial, no qual os estudantes poderão desenvolver estudos afetos à Temática Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, uma vez que o brincar enquanto atividade intencional e planejada no ambiente educativo representa um momento rico de aprendizagem e significados para a crianças à medida que estabelece uma relação entre imaginação e realidade, pois conforme Vigotski (2009, p. 20), “[...] a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária”.

Nesse mesmo sentido, Leontiev (2016) defende que a brincadeira constitui a base da percepção que a criança tem a respeito do mundo e dos objetos humanos, podendo apresentar-se como um momento especial para encantar-se pelo que de mais belo e elaborado a História produziu e de romper a condição de miséria que se apresenta das mais variadas formas e espaços no momento histórico que vivemos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de esperança que de certa forma acompanha as intenções ou proposições de educação integral muitas vezes é rechaçada pela conduta daqueles que deveriam primar pelo máximo desenvolvimento dos espaços educativos. Isso significa afirmar que, lamentavelmente o que se prioriza no país, em decorrência da organização do capital, é uma lógica de absoluta negação à maioria da população das riquezas historicamente acumuladas. Não raras vezes os gestores questionam se “precisa ser de tamanha qualidade” o que é adquirido para as escolas.

E de igual forma não raras vezes presenciamos nos espaços de educação integral as crianças utilizando material reciclado ou sucata enquanto instrumentos musicais, prática que reafirma a condição de precariedade quando

pensamos na organização dos espaços e atividades na educação integral, e porque não dizer na educação como um todo; situações de miséria e pobreza que são nefastas ao aprendizado dos escolares e por vezes ao bem-estar dos professores e equipes pedagógicas.

Pensar em uma proposta de educação integral implica, necessariamente, refletirmos antecipadamente sobre o conceito de homem e sociedade, pois devemos ter clara qual educação intencionamos disponibilizar às nossas crianças e jovens, se repletas de condutas que justifiquem e perpetuem a miséria e subserviência ou uma educação que possibilite o máximo desenvolvimento humano, por meio da apropriação do conhecimento sistematizado, das máximas expressões da cultura humana e que permita aos nossos escolares compreender a realidade ao seu entorno e superar os limites objetivos e subjetivos que comumente presenciamos nas escolas de diferentes regiões do Brasil.

Os elementos que se apresentam rotineiramente às Equipes Pedagógicas e Professores não devem figurar como impeditivos de uma educação plena, mas desafios a serem superados por meio de estudos e reflexões coletivas, organização da rotina e intervenções pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento das capacidades humanas em nossos escolares, independentemente da idade, nível de ensino ou jornada escolar. Reafirmamos, assim, que a Educação Integral se apresenta como uma das poucas e talvez a última oportunidade para os escolares atribuírem sentido e significado ao conhecimento e à arte.

## Referências

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. *Psicología*. Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969, p. 355-381

BRANCO, V. A concepção de aprendizagem e a educação integral. In: PINHEIRO, M.; LIBLIK, A. M. P. (Orgs.). *Educação integral e integrada: contribuições da Universidade Federal do Paraná*. Curitiba: UFPR, 2014, p. 27-50.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília. DOU, 16 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Lei. n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. DOU, 23.12.1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Brasília. DOU, 22.07.2007.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília. DOU, 26.06.14.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar**. Brasília. DOU, 26 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores escolares. 1. ed. Brasília: MEC, 2009. Série Mais Educação.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. **Avaliação Nacional da Alfabetização 2014**. Brasília: MEC/Inep. 2015. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1561>>. Acesso em 30 set. 2015.

CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Orgs.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007, p. 175-186.

\_\_\_\_\_. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil. Araraquara, 2011a. Trabalho de Pós-Doutoramento junto à Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), sob a supervisão do Prof. Dr. Newton Duarte.

\_\_\_\_\_. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil**. 1 ed. Maringá: Eduem, 2011b, p. 97-106.

\_\_\_\_\_. **Teoria Histórico-Cultural e Intervenções com Brinquedos e Brincadeiras**: possibilidades de trabalho pedagógico com Hora Atividade. Maringá, 2012. 5f. Digitado.

\_\_\_\_\_. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**. v. 17, n. 3, p. 81-91, set./dez. 2014a. Disponível em: <[http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28210/pdf\\_71](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28210/pdf_71)>.

\_\_\_\_\_. Formação Contínua e Práticas Educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO,

S. A.; SILVA, V. P. (Orgs.). **Educação e Desenvolvimento Humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a Educação Escolar. Jundiaí: Paço Editorial, 2014b, p. 119-139.

\_\_\_\_\_. Contar histórias de autores e personagens: realizações pedagógicas de encanto e ensino. In: TOZETTO, S. S. (Org.). **Professores em formação**: saberes, práticas e desafios. Curitiba: Intersaberes, 2015, p. 210-236.

CHAVES, M.; et. al. Hora atividade e a possibilidade de trabalho contínuo e integrado: vivências especiais com brinquedos e brincadeiras. In: CHAVES, M.; et. al. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural e realizações de intervenções pedagógicas humanizadoras**: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Lab. de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2016.

COELHO, L. M. C. da C. **Educação Integral**: história, políticas, práticas. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**. São Paulo: Editora Xamã, 2006, p. 11-26.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA INFÂNCIA. **Situação mundial da infância 2016**: oportunidades justas para cada criança. Brasília: Unicef, 2016.

LECLERC, G. de F. E. O desenvolvimento da educação integral no Brasil hoje. In: PINHEIRO, M.; LIBLIK, A. M. P. (Orgs.). **Educação integral e integrada**. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2010, p. 89-124.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1. ed. São Paulo: Moraes, 1978.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016, p. 119-142.

LUCAS, M. A. O. F. Reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento apresentados por professores de educação infantil. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 13, n. 3, p.109-119, set/dez.2010.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre educação infantil**. Trad. Maria Aparecida A. Vizzoto. São Paulo: Moraes, 1981.

\_\_\_\_\_. **Conferencias sobre educacion infantil**. Trad. Néstor Casiris. Buenos Aires: Editorial Ciencias del Hombre, 1976.

\_\_\_\_\_. **O livro dos pais**. Trad. M. Rodrigues Martins. Lisboa: Livros Horizonte, [19--]. v. 2.

MÈSZÁROS, I. A **Educação para além do capital**. 2. ed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 14, n. 1, p. 7-25, 2011.

PAIVA, F. R.S.; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. da. C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014, p. 47-58.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.

PRESTES, Z. R. **Quando não quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TAVARES, C. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 31, n. 2, 2009, p. 141-150.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação Integral e integrada: reflexões e apontamento. In: PINHEIRO, M.; LIBLIK, A. M. P. (Orgs.). **Educação integral e integrada**. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2010, p. 125-144.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na Infância: ensaio pedagógico: livro para professores**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out./dez. 2010.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. Trad. Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2016.